

Experiências de colaboração na escola: O que dizem os professores?

Ana Forte

Universidade do Minho – Instituto de Educação (Portugal)
anaxavierforte@gmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho – Instituto de Educação (Portugal)
aflores@ie.uminho.pt

Resumo – Esta comunicação reporta alguns resultados de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito de um estudo mais amplo que consistiu no *design*, implementação e avaliação do projeto de intervenção/formação “*Aprendizagem e(m) Colaboração*” desenvolvido numa EB2/3, situada no Norte de Portugal. Tratou-se de um projeto de formação e reflexão conjunta sobre processos de desenvolvimento profissional e práticas colaborativas. Uma das finalidades deste projeto era estimular a reflexão sobre diferentes aspetos: desenvolvimento profissional, formação e colaboração; a aprendizagem colaborativa no que diz respeito aos processos de desenvolvimento profissional individual e ao desenvolvimento da escola. A metodologia incluiu a organização de um conjunto de sessões de formação e de reflexão conjunta sobre processos de desenvolvimento profissional e práticas colaborativas. Os resultados sugerem que os contextos escolares não têm proporcionado as melhores condições para o desenvolvimento profissional (DP) dos professores, destacando-se a colaboração como uma prática ainda muito incipiente. Neste sentido, torna-se premente construir projetos de formação em contexto escolar para a colaboração e a promoção nas escolas de momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um DP mais efetivo e eficaz, como resposta aos desafios da docência do séc. XXI.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Práticas Colaborativas; Aprendizagem em Contexto de Trabalho.

Introdução

A colaboração tem sido um dos temas que, nos últimos anos, têm sido reiterados no campo da educação, estando associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola. E é neste sentido que Lima (2002, p.7) argumenta que “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”.

Apesar do uso recorrente do termo colaboração, o seu significado não é unívoco, sendo, muitas vezes, complementado ou qualificado com recurso a alguns adjetivos como é o caso da colaboração estrutural, da colaboração autêntica, etc. Daí a importância de dilucidar o seu sentido e as suas formas, sobretudo do ponto de vista dos professores a partir das condições de

exercício da profissão e dos contextos em que trabalham. Por outro lado, é de relevar a importância da formação de professores neste campo, pois deve fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas e ser informada pela investigação. Como sustenta Hargreaves (1998, p.186), “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte”. Atualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação, como argumenta Lima (2007), “é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os “seus” alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados” (Lima, 2007, p.151-152). Neste sentido, destaca-se a relevância das culturas profissionais colaborativas reconhecendo e valorizando o saber que é construído no coletivo. É neste sentido que a formação contínua é apresentada por alguns autores (Nóvoa, 1991, 1992; Amiguiño, 1992; Canário, 1994; Estrela, 2003; Day, 2001, 2003) como um instrumento de mudança, quer ao nível das culturas profissionais dos professores, quer ao nível das culturas organizacionais das escolas. Como realça Day (2001, p.213), “há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indireta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula”. Para isso, a formação tem de dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola.

Metodologia

Neste artigo apresentamos dados relativos a um projeto de investigação mais amplo que consistiu no design, implementação e avaliação do projeto de intervenção/formação “Aprendizagem e(m) Colaboração” desenvolvido numa EB2/3, situada no Norte de Portugal. Recorremos a uma metodologia de projeto colaborativo junto de um grupo de dez professores de diferentes departamentos. Tratou-se de um projeto de formação e reflexão conjunta sobre processos de desenvolvimento profissional (DP) e práticas colaborativas na escola. É sabido que alguns professores, numa lógica de “cultura profissional do individualismo” (Hargreaves, 1998; Little, 1982, 1990; Lima, 2002), sentem receio em abrir e partilhar os seus espaços e tempos de trabalho aos seus pares, o que, de certo modo, impede uma partilha de experiências e conhecimentos que melhorem a formação de cada um e a educação numa perspetiva global. De facto, os professores, enquanto coletivo, não têm, habitualmente, esta prática, o que dificulta a existência de um “diálogo reflexivo” (Schön, citado por Canário, 1994, p.20), verificando-se que a escola é, para muitos deles, um cenário de desencontro, com os seus colegas, nas questões profissionais. Falam de muitos assuntos, mas falam pouco das práticas pedagógicas que, nas fronteiras da sala de cada um, vão ocorrendo.

Uma das finalidades deste projeto era estimular a reflexão sobre diferentes aspetos: DP, formação, colaboração e aprendizagem colaborativa no que diz respeito aos processos de

desenvolvimento profissional individual e ao desenvolvimento da escola. Os temas e outros aspetos metodológicos e cronológicos foram discutidos e decididos pelo grupo de participantes e pela investigadora. As sessões pressupunham, entre outros aspetos, a partilha de experiências (Reflexão - Ação - Colaboração) e também o registo individual (diário de bordo) no final de cada sessão. O projeto partiu de uma negociação com o grupo de participantes, das suas necessidades e motivações. Como se tratava de um projeto colaborativo, foi decidido sessão a sessão, bem como os materiais utilizados e/ou produzidos, sem perder de vista os seus objetivos norteadores. Foram também utilizados alguns materiais já validados no âmbito de um projeto internacional mais vasto, intitulado "Identifying Teacher Quality: Toolbox for teacher reflection", no quadro do programa Socrates – Comenius 2.1. Realizaram-se 10 sessões de trabalho no total que decorreram com uma frequência quinzenal.

Técnicas de recolha e análise de dados

Nas sessões de trabalho foram utilizados como métodos de recolha de dados a observação participante, as gravações em áudio, os documentos produzidos pelos participantes, bem como os seus registos, questionários (com questões abertas) e os diários de bordo. Para a análise dos dados recorremos à técnica de análise de conteúdo.

Participantes

Participaram dez professores, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 25 e os 55 anos e com uma experiência profissional entre 7 e os 32 anos de serviço. Os participantes pertenciam a cinco departamentos existentes na escola.

As temáticas

Ao longo das dez sessões foram abordadas diversas temáticas relacionadas com a colaboração, o DP, o ser professor e a qualidade docente, o profissionalismo docente, os standards no ensino, entre outros, através da concretização de dinâmicas de reflexão e de trabalho em equipa. Assim, foi-se criando um ambiente que permitiu aos participantes relatar, partilhar e interrogar as suas práticas e experiências profissionais. Foi, pois, pertinente a abordagem destas temáticas que partiram de um entendimento coletivo sobre a sua importância e utilidade para a promoção da reflexão e de trabalho colaborativo. O facto de termos valorizado as práticas concretas do grupo de professores não significou que tivéssemos descurado referenciais teóricos que enriqueceram a análise crítica das situações, uma reflexão e partilha que desencadearam uma maior consciência das situações e uma maior autonomia de intervenção do grupo. Não se estabeleceram dicotomias entre formação/ trabalho, teoria/ prática, conceção/ execução, formador/ formando, desenvolvimento pessoal/ desenvolvimento social. Não se negaram os conhecimentos teóricos nem as práticas, mas conferiu-se a uns e a outros estatuto de saber, mobilizados na construção de um projeto comum e na abordagem aos desafios que se foram colocando (e que se colocam) no campo educativo. Consideramos que a avaliação foi, também ela, um dispositivo de formação. Ela foi contínua, refletida e partilhada, permitindo, como salienta Correia (1991, p.67), "tornar-se reflexão sobre as práticas do grupo", orientando-nos a ideia de que a avaliação deve ser uma prática, um processo formativo, na medida em que conduz a uma

transformação do grupo e dos indivíduos, ela contribuiu para “despoletar um processo de conscientização do grupo inovador enquanto produto e produtor de formação” (Correia, 1991, p.67).

Resultados

A Colaboração e o Desenvolvimento Profissional no âmbito do Projeto

Quisemos perceber o significado atribuído à colaboração pelos professores participantes. Neste sentido, na perspectiva dos participantes, a ideia que se destaca é de que a colaboração implica partilhar experiências e materiais. Também ressaltam a perspectiva de colaboração como trabalho interdisciplinar e partilha de responsabilidades, a que acresce outra categoria, embora com menor frequência, que integra a noção de realizar trabalho conjunto. Segundo a conceção dos participantes, a colaboração afasta-se do significado que se situa ao nível da procura de ideias e da ajuda e apoio. Estas categorias permitem o estabelecimento de um paralelo com os tipos ideais de relações colegiais apresentados por Little (1990). O que ressalta, em termos comparativos, é a ideia de que o trabalho colaborativo se pauta sempre por uma interação em que há partilha e um trabalho conjunto. As suas conceções afastam-se mais dos dois tipos que envolvem uma colaboração de “forma fraca” de interação entre os colegas (Little, 1990) como é o caso de contar histórias e a procura de ideias de ajuda e apoio. Estes aspetos são reforçados pelos participantes, no final do projeto, quando foram novamente inquiridos sobre as suas perspectivas sobre colaboração, ou seja, mantiveram a conceção de que o trabalho colaborativo implica partilha, discussão de metodologias, entreajuda e a partilha de experiências:

“Partilha de um tempo comum de procura e discussão de metodologias e experiências: tempo comum para a construção/elaboração/planificação do processo ensino/aprendizagem” (Questionário Final)

“É um intercâmbio de atividades, experiências, relações sociais com o objetivo de desenvolver nos alunos competências ligadas a várias áreas disciplinares” (Questionário Final)

“Complementaridade de esforços entre os docentes, nas atividades, projetos e entreajuda sempre que seja necessário para o bem comum – educação é aprendizagem dos alunos” (Questionário Final)

Além disso, os professores salientaram a necessidade da realização de trabalho colaborativo para o sucesso no ensino, o que implica o afastamento de uma cultura de individualismo, como ilustra o seguinte registo:

“Nos dias de hoje o professor não pode estar no ensino isoladamente. O seu sucesso está dependente também do trabalho colaborativo que presta à escola e às suas turmas” (diário - 25-3-2009)

Experiências de Colaboração Desenvolvidas na Escola com Significado Pessoal

Quando inquiridos sobre o seu envolvimento em projetos na escola, sete participantes salientaram que estão envolvidos e dois responderam que não estavam envolvidos em qualquer projeto. Quanto à responsabilidade nesses projetos, três participantes disseram que faziam parte da coordenação dos mesmos, seis eram membros da equipa e um respondeu que colaborava pontualmente. Em relação à iniciativa desses projetos, eles situam-se essencialmente a um nível

macro, no desenvolvimento de projetos emanados do Ministério da Educação, nomeadamente o projeto integrado de educação formação (PIEF), as olimpíadas da matemática, educação e promoção da saúde (PES), plano de ação para a matemática, entre outros. No entanto, também referem um conjunto de projetos resultantes de iniciativas contextuais e pessoais decorrentes dos interesses de professores e alunos (nível micro), como é o caso dos projetos no âmbito do desporto escolar e do teatro. Os participantes referem ainda dois projetos resultantes de uma parceria com outras entidades, uma no âmbito de uma investigação com uma universidade e outra com uma empresa da comunidade local.

Quanto à iniciativa dos projetos enunciados, os participantes salientam que cinco são da iniciativa do Ministério da Educação; três da iniciativa da direção; dois da sua iniciativa e um da iniciativa do Departamento. Em relação às experiências de colaboração profissional mais significativas, os participantes relataram situações positivas no desenvolvimento de atividades específicas embora de caráter pontual e limitadas no tempo. Trata-se de experiências recentes no âmbito do desenvolvimento de projetos e na elaboração e partilha de materiais de que resulta um trabalho conjunto tais como: a “semana europeia”; a elaboração e realização de ações de formação contínua a professores sobre práticas de implementação da educação sexual na escola; a partilha de material didático e a partilha de testes, e a reflexão em grupo sobre o modo de melhorar o aproveitamento das turmas; o projeto “Sucesso – elaboração das competências de ensino” implementado por todos, a nível interdepartamental; o trabalho realizado a nível da docência em pares pedagógicos em algumas disciplinas; os vários projetos, nomeadamente um no âmbito do programa europeu etwinning, com alunos e professores de outros países, entre outros. Há a referir que quase todos os projetos mencionados dizem respeito a atividades extracurriculares com professores e alunos. Os participantes referiram também experiências que se situam num espaço temporal mais afastado, como a colaboração com uma universidade no âmbito da orientação de professores estagiários, no contexto da profissionalização em serviço.

De um modo geral, os projetos referidos pelos respondentes ao questionário situam-se sobretudo numa lógica de imposição e de resposta às medidas da administração ou da direção das escolas ou ainda em resultado das exigências curriculares (PEE, PCE, Biblioteca escolar, Ciência Viva...). São da iniciativa da Administração Central, correspondendo a iniciativas e exigências do Ministério da Educação, nomeadamente, de projetos associados a turmas de percursos alternativos, a integração de alunos surdos, turmas PIEF, a Escola Promotora da Saúde, Plano Nacional da Leitura etc.) desenvolvidos, essencialmente, em reuniões formais, bem como com a realização de atividades esporádicas como é o caso das comemorações de datas específicas, festividades e atividades relacionadas com as semanas culturais.

Sobressai o aspeto formal e esporádico daquilo que os professores consideram como um trabalho conjunto, situando-se mais ao nível de atividades desenvolvidas no âmbito de comemorações e festividades e no desenvolvimento de projetos. Além disso, das palavras dos docentes sobressai que se trata, muitas vezes, de um trabalho a que aderem mas “um pouco «arrastados»”

Os docentes salientaram também experiências colaborativas relativas a atividades específicas que se desenvolveram em contextos específicos e mais alargadas no tempo, sendo muito valorizadas pelos professores, pois permitiram o desenvolvimento de um trabalho colaborativo autêntico, enriquecedor e conducente a uma grande satisfação profissional, conseguindo, “sem dividir o trabalho pelo grupo, trabalhar muito bem em conjunto”. Além disso, destacam a importância da dimensão mais reduzida dos grupos de trabalho e da escola e de outras formas de organização do trabalho pedagógico dos professores. No entanto, alguns professores participantes fizeram referência a experiências colaborativas que não resultaram devido a dificuldades de relacionamento entre os docentes e ao facto de os objetivos dos participantes não serem comuns, havendo divergência de perspetivas.

Potencialidades e Constrangimentos no Trabalho Colaborativo

Quanto aos fatores que potenciam o trabalho colaborativo na escola, os professores participantes situam-nos ao nível da organização escolar e do seu funcionamento, nomeadamente a existência de uma liderança flexível, encorajadora, pouco controladora, aberta à comunicação e a existência de áreas curriculares que implicam o trabalho em pares e/ou em colaboração com os colegas, bem como a existência de bom quadro de professores e alunos. Outros fatores situam-se ao nível do clima da escola destacando o bom relacionamento na escola e o bom ambiente de trabalho (ver quadro 1).

Potencialidades a nível de escola	
Organização e funcionamento (e reputação) da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura à comunicação • Liderança pouco controladora, flexível, encorajadora • Experiência alcançada ao longo dos anos de serviço como ponto de partida para a colaboração. • Identidade institucional que lhe confere um estatuto com algum significado. • Adequação do trabalho dos docentes às especificidades das turmas. • Conhecimento de situações de menor aprendizagem. • Existência de áreas curriculares (estudo acompanhado/áreas de projeto) que implicam o trabalho em pares e/ou em colaboração com os colegas (projeto curricular de turma) • Aceitação e valorização de projetos válidos (que ajudem a resolver problemas). • Bom quadro de professores e alunos
Clima da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Bom relacionamento na escola • Bom ambiente de trabalho

Quadro 1. Potencialidades na realização de trabalho colaborativo na escola

Ao nível do departamento, os professores referem como fatores promotores da colaboração docente aspetos que se prendem com a troca de experiências, soluções e ideias; a existência de várias perspetivas para uma determinada situação; as diferentes experiências dos professores e as diferentes vias de formação; a partilha de material e de experiências; a aferição de todo o trabalho executado pelos professores; a existência de colegas trabalhadores e com bons conhecimentos científicos (ver no quadro 2).

Potencialidades a nível do Departamento	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Troca de experiências, soluções e ideias entre docentes do departamento; ✓ Diferentes perspetivas para uma determinada situação; ✓ Diversidade de vias de formação; ✓ Aferição do trabalho realizado pelos professores (ex. competências, conteúdos, avaliação, etc.). ✓ Partilha de material – testes, fichas de trabalho, questionários... ✓ Partilha de experiências e discussão de problemas relacionados com a disciplina (procura de soluções em conjunto). ✓ Experiências profissionais muito diversificadas que quando partilhadas podem favorecer muito o trabalho colaborativo. ✓ Colegas trabalhadores ✓ Colegas com bons conhecimentos científicos ✓ Necessidades decorrentes de novas exigências no contexto profissional ✓ Necessidade de partilha (na conjuntura atual)

Quadro 2. Potencialidades na realização de trabalho colaborativo no Departamento

Estes aspetos foram reforçados pelos professores participantes quando realizaram, em trabalho de grupo, uma análise SWOT a nível dos departamentos, destacando nos seus registos escritos: *“a formação de base comum e a necessidade de sobreviver ao excesso de trabalho”*. Outro grupo de participantes destacou como oportunidades *“a mudança de atitude; a valorização profissional e as diferentes perspetivas para a mesma realidade”*.

Relativamente aos constrangimentos ao trabalho colaborativo a nível de escola, os professores destacaram fatores relacionados com a organização, funcionamento e calendarização escolares, como a falta de flexibilidade dos horários docentes, a rigidez do calendário escolar, o funcionamento da escola em regime duplo, a ausência de espaços livres no edifício escolar, o aumento da burocracia e os horários pós-laborais para a realização das reuniões, o que conduz a uma sobrecarga para os professores. Também salientam fatores relacionados com a carreira docente e o novo sistema de avaliação do desempenho (ADD) que criou, na perspetiva dos participantes, alguns constrangimentos, nomeadamente pelo facto de promover a competição entre os professores e o medo dos professores em falhar, ao sentirem-se mais expostos, o receio em mostrar as suas fragilidades pelo facto de se sentirem observados, o medo de estar errados e de se sentirem julgados e *a resistência à novidade*.

Referem ainda fatores que se prendem com a cultura profissional como a falta de formação, o distanciamento por parte dos colegas em relação a esta temática e a falta de motivação (quadro 3).

Constrangimentos a nível de escola	
Organização, funcionamento e calendarização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de flexibilidade dos horários docentes e horários desajustados para a realização das reuniões ✓ Carga horária dos professores ✓ Rigidez do calendário escolar ✓ Funcionamento em regime duplo ✓ Ausência de espaços livres no edifício escolar ✓ Falta de tempo ✓ Falta de formação multidisciplinar ✓ Falta de motivação para propor aos departamentos trabalho em conjunto

Contexto de decisão política	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) ✓ Fratura da carreira docente – professor e professor titular ✓ Burocracia exagerada
Cultura profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distanciamento por parte dos colegas em relação a esta temática ✓ Falta de motivação ✓ Falta de propostas de trabalho sobre temas comuns

Quadro 3. Constrangimentos na realização de trabalho colaborativo na escola

Há a salientar que no início do projeto e, portanto no início do ano letivo, os participantes referiam, essencialmente, obstáculos de natureza organizacional e referentes à cultura individualista dos professores. No final do projeto é possível inferir das suas palavras outros aspetos, nomeadamente em relação à introdução da ADD e à divisão da carreira em duas categorias (professor e professor titular). A maioria dos professores utiliza a palavra “medo” ao sentirem-se observados e julgados pelos colegas, o que acaba por constranger ainda mais o trabalho colaborativo. Esse facto foi possível observar no decorrer das sessões de trabalho devido a terem participado professores pertencentes às duas categorias profissionais. Nas sessões participaram ainda professores avaliadores e professores avaliados. Esse facto levou a que, em alguns debates, se manifestasse alguma tensão nas suas palavras e discordância de perspetivas.

“A falta de tempo “livre” da comunidade (de comum à unidade) escolar; o novo modelo de avaliação de desempenho docente (ADD) que promove a competição inter professores” (P1 – Questionário final)

“O medo dos professores em falhar e sentirem-se expostos a essas falhas; receios de mostrar as fragilidades (por vezes de formação de base); resistência a tudo que é novidade” (P3 – Questionário final)

“A cultura individualista que caracteriza o trabalho docente; as condições organizacionais das escolas; os constrangimentos da vida pessoal e familiar; as questões que nos dividem durante tantos anos” (P4 – Questionário final)

“Os horários dos professores nem sempre permitem que se encontrem em tempo útil; algum individualismo” (P 5 – Questionário final)

“Medo de se estar e ser observado, o medo de estar errado e de se sentir julgado” (P6 – Questionário final)

Ao nível do Departamento, os professores referem como fatores inibidores do trabalho docente os horários, nomeadamente, a carga horária excessiva, a incompatibilidade de horários entre os professores e a dificuldade em reunir em tempos comuns. A nível organizacional destacam a diversidade das turmas e a falta de condições materiais e organizacionais. A cultura profissional é também apontada como um fator inibidor devido à cultura de individualismo existente, as relações pessoais e de “poder” dentro da dinâmica do grupo, a formação diversificada dos professores, a falta de “abertura” por parte dos docentes dos departamentos de forma a colmatar de modo eficaz os problemas encontrados e debatê-los, a falta de tempo e disponibilidade por parte de alguns elementos, o mau relacionamento entre alguns elementos do departamento. No entanto, há a destacar alguns pontos contraditórios no discurso dos participantes relativamente ao que foi apresentado anteriormente, ou seja, consideram como um constrangimento a diversidade de formação dos professores, aspeto salientado anteriormente como uma potencialidade do trabalho colaborativo, o mesmo se passando em relação à existência de um bom relacionamento e o bom ambiente como uma potencialidade do trabalho colaborativo, sendo neste ponto identificado como constrangimento o mau relacionamento entre alguns colegas.

Constrangimentos a nível de Departamento	
Horários	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carga horária excessiva para um trabalho colaborativo entre docentes do departamento. ➤ Horários não compatíveis ➤ Dificuldade em reunir em tempos comuns
Organização	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diversidade das turmas ➤ Falta de condições materiais e organizacionais
Cultura profissional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relações pessoais e de “poder” dentro da dinâmica do grupo ➤ Insegurança ➤ Formação diferente entre professores (formação de base) ➤ Falta de “abertura” por parte de todos os professores dos departamentos de forma a colmatar de modo eficaz os problemas encontrados e debatê-los ➤ Falta de tempo e de disponibilidade por parte de alguns elementos ➤ Mau relacionamento entre alguns elementos do departamento ➤ Dificuldade em chegar a consensos ➤ Cultura de individualismo

Quadro 4. Constrangimentos na realização de trabalho colaborativo no Departamento

Estes aspetos foram reforçados pelos professores quando analisaram em trabalho de grupo os constrangimentos a nível dos departamentos, referindo a classificação dos professores; a insegurança do professor e o medo da mudança e a “resistência à mudança”; bem como a existência de mega departamentos e a inexistência de tempos comuns. De referir também que alguns participantes, embora reconhecendo alguns elementos potenciadores do trabalho colaborativo, admitem a existência de uma cultura individualista na escola e no seu departamento. Além disso, numa reflexão sobre a cultura dos departamentos da escola, outros participantes salientaram a existência de uma “cultura balcanizada” devido ao facto de os departamentos se terem transformado em “mega departamentos”, ou seja, e como destaca um participante “há um mega departamento e dentro desse departamento há subdepartamentos”. Como exemplifica outro participante, “há muitos grupos, Música, EVT, Educação Física, Ensino Especial, quer dizer, há muitos grupos dentro de um departamento”. Um participante, coordenador de um departamento, também justifica a balcanização no seu departamento referindo que a dificuldade de funcionamento se deve à dimensão do departamento, à existência de subgrupos e ao facto de se tratar de uma forma de divisão imposta superiormente:

“A divisão dos departamentos foi imposta. Sou coordenador de um departamento, se fosse um departamento mais pequenino... funcionam departamentos mais pequenos, subgrupos, dentro de um Departamento maior e não há possibilidade de reunir com todos esses subgrupos é mais no pedagógico e ou particularmente com as pessoas....” (reflexão oral)

Apesar destes constrangimentos e dificuldades, os participantes, no que diz respeito ao tipo de interações entre os professores, salientaram que a nível dos departamentos, de um modo geral, há trabalho conjunto na planificação de atividades. No entanto, o mesmo já não é visível a nível das práticas e da troca de materiais, evidenciando-se maior individualismo e isolamento. Destacam ainda o facto de o seu trabalho estar condicionado pela normatividade, nomeadamente a existência de exames nacionais e as diretrizes nacionais e internacionais para o ensino das línguas:

“Planificação conjunta nós fazemos. A normatividade acaba por ser mais condicionadora da ação do professor naquelas disciplinas que têm exames nacionais! Por isso, aí não pode haver grandes desvios... Portanto, nós estamos de alguma forma sempre condicionados por critérios que nos extravasam, seja a nível nacional, seja a nível internacional” (reflexão oral).

Contudo, este aspeto, segundo os professores participantes, não se aplica a todos os departamentos. Também consideram que as conversas sobre os alunos ocupam um elevado nível das relações verbais, tratando-se de cliques heterogéneas²⁷ por terem as mesmas turmas e os mesmos alunos, como explicam estes professores participantes:

“As conversas sobre os alunos, também ocupam aqui na escola, um nível elevado...” (reflexão oral).

“São as cliques heterogéneas, são as mais existentes.... Eu penso que são essas porque temos os mesmos alunos e as mesmas turmas.” (P – reflexão oral).

Podemos concluir que estes dados corroboram a investigação de Lima (2002) ao salientar que os professores das escolas estudadas pelo autor estavam envolvidas num número de cliques muito maior ao nível das relações verbais (sobre alunos ou sobre as práticas de ensino) do que as orientadas para a ação conjunta. Além disso, o mesmo investigador verificou que as cliques heterogéneas eram desenvolvidas através da comunicação estritamente verbal entre os colegas (Lima, 2002). Estes dados, à semelhança dos resultados obtidos por Lima (2002), manifestam que à medida que a interação profissional se complexifica, englobando um maior nível de prática conjunta, e se aproxima dos critérios mais estritos da colegialidade “autêntica”, os subgrupos de trabalho tornam-se mais homogéneos do ponto de vista disciplinar. Como advoga ainda Lima (2002, p.121), tal “contradiz a ideia da “verdadeira” colegialidade que seria, necessariamente, desenvolvida entre colegas de áreas diferentes, condição essencial para que as trocas fossem verdadeiramente significativas e o desenvolvimento profissional mais interativo e profundo”. Atualmente, com a generalização da utilização das novas tecnologias, alguns dos professores participantes consideram que estas estão a ser utilizadas como meios alternativos ao serviço da interação entre os professores, professores-alunos e alunos-professores. Trata-se de uma outra forma de perspetivar o modo como se processam as práticas colaborativas, como ilustram as reflexões seguintes:

“A nível de aula, os materiais são construídos pelos professores e aí entram as novas tecnologias. Às vezes, eu ouço os colegas nos corredores, muito concretamente colegas que estão a lecionar no 9.º ano e há interação nos intervalos, antes das aulas, outros à entrada, embora muito fugaz... e depois em casa com as novas tecnologias vão trocando materiais ou continuam a conversa que não acabaram... (reflexão oral).

“Eu penso que estas novas gerações de professores entrarão mais rapidamente nas práticas colaborativas com as novas tecnologias, porque mesmo estando cada um na sua casa, vai ser possível trabalhar em conjunto, trocar materiais” (reflexão oral).

“As novas tecnologias da atualidade incentivam o desenvolvimento do trabalho colaborativo professor-professor, professor-aluno” (diário 19-11-2008)

No entanto, um dos professores participantes em oposição a esta perspetiva do trabalho colaborativo escreveu no seu diário a seguinte reflexão: “Podemos colaborar com colegas sem

²⁷ Cliques heterogéneas, segundo Lima (2002, p.119), são “as que compreendem professores oriundos de, pelo menos, três departamentos distintos.”

abordar colegas? A escola continua individualista na sua essência, apesar da abertura da sociedade” (diário19-11-2008).

Quanto às condições que podem potenciar a colaboração e, deste modo, conseguir superar as dificuldades e os constrangimentos existentes na escola e no departamento, elas situam-se sobretudo a nível organizacional, nomeadamente, na existência de tempos comuns; reuniões conjuntas; bom entendimento entre pares; vontade de mudar; apoio da direção da escola; tempo disponível; menor sobrecarga de trabalho; forma de trabalhar idêntica e objetivos idênticos:

“Afinidade pessoal; forma de trabalhar idêntica; objetivos idênticos. Mais tempo e maior disponibilidade – menos carga horária.” (Questionário Inicial)

“O sentimento de partilha, a harmonia e o bem-estar na escola e, acima disto, uma boa formação pessoal/ética/profissional.” (Questionário Inicial)

Trata-se, em última instância, como refere Lima (2002, p.184), não o de saber “o que faz falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos”. Como destacou um participante no seu diário “O trabalho colaborativo não se faz com um relógio no pulso. Faz-se com tempo” (diário 19-11-2008).

Em jeito de conclusão

Quanto à colaboração, na perspetiva dos participantes, a ideia que se destaca é de que a colaboração implica partilhar experiências e materiais, bem como a realização de trabalho interdisciplinar e a partilha de responsabilidades e, embora com menor frequência, o trabalho conjunto.

Relativamente aos fatores apontados como potenciadores do trabalho colaborativo na escola e nos departamentos, os professores participantes enumeraram vários, os quais se situam a nível da liderança da escola (pouco controladora, flexível, encorajadora, abertura à comunicação), do clima da escola (bom quadro de professores e alunos, bom relacionamento e o bom ambiente de trabalho) e das características do trabalho de cada departamento como a troca de experiências, soluções e ideias entre docentes, a diversidade de vias de formação, as necessidades decorrentes de novas exigências no contexto profissional, a necessidade de partilha e o facto de terem colegas trabalhadores e com bons conhecimentos científicos.

Em relação aos constrangimentos que se associam a nível de escola e de departamento, eles são coincidentes. Os professores destacaram fatores como a organização, funcionamento e calendarização escolares (de que são exemplo a falta de flexibilidade de horários, sobrecarga horária, dificuldade em reunir em tempos comuns, etc.). Por outro lado, salientam aspetos que se prendem com a cultura profissional (cultura de individualismo, as relações pessoais e de “poder” dentro do grupo, falta de abertura por parte de alguns colegas, falta de motivação, mau

relacionamento entre colegas, etc.). Também salientam fatores relacionados com a burocracia exagerada, a carreira docente (divisão da carreira em Professor/professor titular), o novo modelo de avaliação do desempenho docente, nomeadamente pelo facto de promover, na perspetiva dos professores participantes, a competição entre os professores e o medo dos professores em falhar e a resistência à novidade. Se, no início do ano letivo, os participantes referiam, essencialmente, obstáculos de natureza organizacional e aspetos referentes à cultura individualista dos professores, no final do projeto, é possível inferir das suas palavras outros aspetos, nomeadamente em relação à introdução da ADD e à divisão da carreira em duas categorias. Os professores utilizam a palavra “medo” ao sentirem-se observados e julgados pelos colegas, o que acaba por constranger ainda mais o trabalho colaborativo.

Também é possível verificar, a partir da análise dos discursos dos professores participantes, alguns aspetos contraditórios no que diz respeito aos fatores potenciadores e/ou inibidores, ou seja, por exemplo, a diversidade de formações é vista como um constrangimento, mas, ao mesmo tempo, como uma potencialidade do trabalho colaborativo. Também é possível verificar um discurso contraditório no que se refere à relação entre colegas, quando referem o bom relacionamento e o bom ambiente como uma potencialidade do trabalho colaborativo a nível da escola, mas depois este mesmo aspeto é identificado como um constrangimento a nível do departamento.

A avaliação realizada, particularmente na última sessão, evidencia os benefícios, aprendizagens e experiências que este projeto proporcionou aos professores envolvidos e também a nível da escola (Opher & Pedder, 2011; Meirink, 2009; Richter et al., 2011; Levine & Marcus, 2010). Assim, a partir das «vozes» dos participantes é possível dizer que o projeto proporcionou condições de reflexão e de partilha mútua, oportunidade de interação com colegas de diferentes formações e um melhor conhecimento dos mesmos. Como exemplos destacam a reflexão sistemática, a colaboração com os colegas e a solicitação de ajuda, a possibilidade de colaborar com colegas da escola com quem nunca se tinham relacionado, a associação de “práticas colaborativas à função de avaliador no âmbito da ADD”. Os professores referiram também que identificaram e tomaram consciência de aspetos importantes sobre a colaboração e o DP, como questionar as rotinas, uma maior consciencialização da importância do trabalho colaborativo, a motivação e predisposição para práticas colaborativas, a troca de ideias e de saberes, a abertura à inovação (colaboração), o conhecimento dos outros e a aprendizagem com os outros. Dos dados também se destaca a ideia de que o projeto permitiu o desenvolvimento de atitudes e competências de ação como a capacidade de trabalhar em conjunto, pedir e dar ajuda aos colegas, capacidade de diálogo, maior atenção ao outro e a autoconfiança (Roldão, 2007; Hargreaves, 1998; Kennedy, 2011). Relativamente ao nível dos processos de desenvolvimento da escola, os professores participantes destacaram como ideias mais importantes a realização de trabalho colaborativo, quer com os pares, quer com as turmas onde lecionam e a predisposição para incentivar novas práticas colaborativas na comunidade escolar. Além disso, sugeriram que a escola pode desenvolver-se mais com equipas pedagógicas e através de grupos

de intervenção/reflexão. Neste sentido, torna-se premente construir projetos de formação em contexto escolar para a colaboração e a promoção nas escolas de momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um DP mais efetivo e eficaz, como resposta aos desafios da docência do séc. XXI.

Referências Bibliográficas

- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa/ICE.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In: A. Amiguiño & R. Canário (org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003,1 (2) 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 43-63.
- Forte, A. & Flores, M. A. (2011). Aprendizagem e(m) Colaboração: Reflexões Sobre um Projeto de Intervenção/Formação numa EB2/3. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (2), 93-131.
- Forte, A. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Um Estudo realizado numa EB2,3*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10562>.
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014) Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers, *European Journal of Teacher Education*, 37(1): 91-105, DOI: 10.1080/02619768.2013.763791
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cad. Pesqui.*, Dez 2012, vol.42, no.147, p.900-919. ISSN 0100-1574
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers, *European Journal of teacher Education* 34, no. 1:25-41.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 30-60.
- Levine, T.H. & Marcus, A.S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning, *Teaching and Teacher Education*, 26, nº3:389-398.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.20, nº.2, p.151-181
- Little, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, Vol. 19, N.º 3, 325-340
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teachers College Press*, 91 (4), 509-536.
- Meirink, J. A., Meijer P. C., Verloop, N. & Bergen, T. C.M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities, *European Journal of Teacher Education* 32, no. 3: 209-224.
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*, ed. A. Nóvoa, 15-31. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos Professores. In: Ministério da Educação (Org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 21-39.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England, *European Journal of Teacher Education*, 34, no.1: 3-24.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities, *Teaching and Teacher Education*, 27, nº1:116-126.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis nº 71. Out/Dez. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 24-29.